

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky**

**Bakalářská práce**

**Školní zralost a počátek školní docházky**

**School maturity and the beginning of school attendance**

Autor:	Zuzana Hermanová
Vedoucí práce:	PhDr. Marie Linková, Ph.D.
Obor studia:	Pedagogika – Základy společenských věd
Typ studia:	Kombinované studium
Rok zpracování:	2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Marie Linkové Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu literatury. Práce nebyla použita pro získání jiného nebo stejného akademického titulu.

.....

Zuzana Hermanová

## Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Marii Linkové Ph.D. za cenné podněty při koncipování práce a pomoc s vyhledáváním studijní literatury.

Dále bych ráda poděkovala ředitelce ZŠ Kladno, C. Boudy 1188 Ing. Zuzaně Chvojkové, která mi umožnila vykonat v této škole šetření v den zápisu do prvních tříd formou dotazníků a Mgr. Daniele Bernáškové za cenné rady.

.....

podpis

**Abstrakt:**

Bakalářská práce se zabývá školní zralostí, stadiem psychologického vývoje v předškolním a ranně školním věku.

Teoretická část předkládá pohled na dítě v tomto věku z různých úhlů pohledu, jeho vývoj kognitivní, socializační a další. Dále se budu zabývat školní zralostí a školní připraveností, kognitivním, somatickým i emocionálním stupněm vývoje dítěte při nástupu školní docházky. Část praktická analyzuje dotazníkové šetření, realizované v den zápisu do prvních ročníků v ZŠ Kladno, C. Boudy 1188

Klíčová slova: předškolní věk, socializace, vývojový stupeň, školní zralost a školní připravenost.

**Abstract:**

The Bachelor thesis deals with school maturity, stage of psychological evolution in the preschool and the early school age.

The theoretical part deals with the child at this age from different points of view, his cognitive development, socialization and more. Furthermore, I will deal with school maturity and readiness, cognitive, somatic and emotional level of development of the child at the onset of schooling. The practical part analyzes the survey, carried out on the day of entry into the first year of primary school in Kladno, C. Bouda 1188.

Keywords: Preschool age, socialization, stage of development, school readiness and school readiness.

## Obsah

<b>1. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Charakteristika dítěte v předškolním věku .....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Vývoj poznávacích procesů .....	6
1.1.2. Kresba, hra a pohádka .....	8
1.1.3. Chápání prostoru, času a počtu .....	9
1.1.4. Vývoj paměti .....	9
1.1.5. Vývoj verbálních schopností .....	10
1.1.6. Emoční vývoj .....	10
1.1.7. Socializace .....	11
1.1.8. Rodina .....	12
1.1.9. Morální uvažování .....	14
1.1.10. Komunikace .....	15
1.1.11. Osobnost a sebepojetí .....	15
<b>1.2. Školní zralost .....</b>	<b>16</b>
1.2.1. Školní zralost a školní připravenost .....	16
1.2.2. Tělesná zralost .....	17
1.2.3. Kognitivní zralost .....	17
1.2.4. Emoční, motivační a sociální zralost .....	18
<b>1.3. Školní věk .....</b>	<b>18</b>
1.3.1. Percepce .....	19
1.3.2. Rozvoj myšlení ke konkrétním myšlenkovým operacím .....	19
1.3.3. Vývoj paměti a pozornosti, jazykové kompetence .....	21
1.3.4. Emoční vývoj .....	21
1.3.5. Socializace .....	21
<b>2. VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Dotazníkové šetření .....</b>	<b>24</b>
2.1.1. Posouzení školní zralosti .....	24
2.1.2. Informace o školní zralosti .....	25
2.1.3. Odklad školní docházky .....	26
2.1.4. Výbava školsky zralého dítěte .....	27
2.1.5. Úloha MŠ a rodiny při získávání dovedností .....	30
2.1.6. Konkrétní oblasti a dovednosti podle výkonu .....	31
2.1.7. Četnost kroužků .....	32
2.1.8. Hraní elektronických her .....	33
2.1.9. Očekávané změny v rodině .....	34
2.1.10. Obohacení školou mimo oblast vzdělávání .....	36
<b>3. ZÁVĚR .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1. Vyhodnocení výsledků šetření .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2. Nerovnost ve vzdělávání .....</b>	<b>40</b>
3.2.1. Rozdílnost v inteligenci a nerovnost ve vzdělávání .....	40
3.2.2. Sociální a jazyková determinovanost vzdělávání .....	41
<b>4. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY: .....</b>	<b>43</b>

## Úvod

Téma bakalářské práce jsem zvolila s ohledem na těžkosti, ale i radosti spojené s nástupem školní docházky. Vycházela jsem z vlastní zkušenosti se svými dětmi a i se zkušenostmi s dětmi, se kterými jsem se setkala během své pětileté praxe na ZŠ v Kladně. Počátek školní docházky je mezníkem v životě každého z nás a já se budu snažit v této práci poukázat na souvislosti, které jej mohou negativně či pozitivně ovlivnit. Budu též zkoumat pohled rodičů, jako přímých aktérů výuky a v závěru pojednám o dalších determinantách vzdělávání, jako je inteligence a jazyková vybavenost.

# 1. Teoretická část práce

## 1.1. Charakteristika dítěte v předškolním věku

Předškolní věk je charakterizován jako období, kdy si dítě potřebuje ověřit své schopnosti jak v kruhu rodiny, tak v širším sociálním kontextu – ve skupině vrstevníků. V mladším předškolním věku se chová stále spíše intuitivně, dovozuje bez logického úsudku.

### 1.1.1. Vývoj poznávacích procesů

Tato je fáze obdobím názorného intuitivního myšlení (podle Piageta, Inheldetové, 2007). Způsoby vidění světa a získávání informací z něj má několik typických znaků:

- centrace – tendence ulpívat na jednom, percepčně nejvýraznějším aspektu situace
- egocentrismus – ulpívání na jednom názoru, ignorování odlišného náhledu formou protestu (zakrývání očí atd.)
- fenomenismus – ztotožňování podstaty věcí s jejich viditelnými znaky, důraz na zjevnou podobu světa
- prezentismus – důraz na aktuální podobu světa, subjektivní jistota, která spočívá v tom, co je zjevné

Způsoby zpracování takto získaných informací jsou:

- magičnost – při vysvětlování situací si pomoci jevy ze světa fantazie
- animismus, antropomorfismus – přiřítání vlastností živých neživým subjektům
- arteficialismus – vykládání si vzniku věcí v okolním světě, tím, že je někdo udělal, nasázel hvězdy na oblohu atd. (Langmeier, 1991)
- absolutismus – přesvědčení o neměnnosti a absolutní platnosti jednou již přijatého tvrzení

Dítě chápe změnu stavu věcí jako přerod v něco jiného. Nerozumí vztahům mezi jednotlivými formami existence a souvislostem mezi nimi. Též změna vizuálního stavu vede u předškolního dítěte k přesvědčení, že zcela jistě došlo ke změně množství, protože nechápe pojem trvalosti množiny prvků. Převlek chápe jako kouzelnou proměnu, ale v 5 letech začíná rozumět změně stavu ve smyslu vratnosti do původního stavu. Typické je ignorování informací, které by výhradně zjevné vnímání světa zkomplikovaly.

Neschopnost systematické aktivní explorační tj. systematického zkoumání jedné části po druhé je důvodem, proč je v předškolním věku nutné vybírat jen akceptovatelné informace. Pozornost a pracovní paměť nejsou k tomuto úkonu dostatečně rozvinuté.

Intuitivní (prelogické) uvažování pětiletých dětí je zřejmé nejen „implicitní, neuvědomělou selekcí informací, ale i ve způsobu jejich zpracování“ (Vágnerová, 2004 str. 178). V tomto období děti mění kritéria klasifikace vjemů, většinou ve prospěch těch povrchnějších (barva, tvar oproti příslušnosti do kategorie ovoce nebo zelenina). Děti využívají jednoduché analogie k chybným úsudkům, protikladné analogie již užijí s větším úspěchem.

Náročnější kritéria uplatňují až starší předškolní děti, šestileté a to:

- Funkční vlastnosti
- Specifické vlastnosti
- Příčinné souvislosti
- Stupně vyjádření

Typický je větší důraz na funkční vztahy. Induktivní a deduktivní uvažování, tedy rozlišení mezi logicky nezbytným a empiricky pravděpodobným závěrem začíná v šesti letech nabývat podobu v tom, že dětem stačí k závěru logické odvození, nepotřebují zjevné potvrzení. Kauzální uvažování, jakožto porozumění podstatě jednotlivých kategorií a jejich zapamatování pomáhá pochopení souvislostí. Piaget nazývá spojení událostí v souvislosti s časem, typickou pro tento věk, trasdukci. Potřeba jistoty pak nutí tyto děti odvozovat chybně pravidla, která mnohdy rigidně dodržují.



Co se týče řešení problémů a jejich interpretace, pomáhají si děti v mladším předškolním věku scénáři situací, které jsou jim již známé. Plán k řešení situace je v tomto věku velmi obtížné pro dítě stanovit, optimistická sebehodnocení a mnohdy nepochopení podstaty problému snižují možnost realizovat řešení. Plánování je tedy téměř výhradně aplikací již naučeného. Neschopnost plánovat se projevuje také v tendenci spoléhat na pomoc druhých (2004 Case, 1998, Siegler a kol. 2003, in Vágnerová, 2004).

Fantazie má v tomto věku vyrovnávací význam, její využití umožňuje dítěti vyrovnat se s komplikovanými nebo nevyhovujícími skutečnostmi. Oddělit proto realitu a smyšlenku ve vyprávění je v tomto věku většinou nemožné.

Příznačná je v tomto věku nekomplexnost pohledu na věci, útržkovitost. Vygotský (1970, in Vágnerová, 2004) používá termín zóna proximálního vývoje, který vymezuje jako dvě úrovně všech kognitivních funkcí a to:

- Jako výsledek interakce s jinými lidmi, od kterých se dítě způsob uvažování učí
- Později jako naučená a zvnitřněná funkce

### **1.1.2. Kresba, hra a pohádka**

Kresba funguje v předškolním období jako symbolické vyjádření toho, jak dítě věc chápe, dle fází:

1. Presymbolická, senzomotorická fáze, čmárání
2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň, dochází k dodatečnému pojmenování
3. Fáze primárního symbolického vyjádření, kdy teprve dochází k symbolickému vyjádření konkrétních věcí (Piaget, 1966, Kellogová, 1969, Siegler a kol., 2003, in Vágnerová, 2004), dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu zdá důležité (Matějček, 2003). Tato fáze obsahuje konkretizovaný vývoj kresby lidské postavy a to:
  - a. Stadium hlavonožce
  - b. Stadium subjektivně fantazijního zpracování
  - c. Stadium realistického zpracování

Hra má opět symbolickou funkci, slouží k vyrovnání se se skutečností, zvládnutí pro dítě emočně náročné situace lépe, než doopravdy proběhla. Tematická hra (hra „na něco“), slouží k vyzkoušení sociální role. „Symbolická hra se často týká nevědomých konfliktů, sexuálních zájmů, obrany proti strachu, fobii, agresivity nebo identifikace s agresory, úniků před strachem z rizika nebo soutěžení atd.“ (Piaget, 2007)

Pohádka má pro děti v předškolním věku nezastupitelnou funkci v poznávání zákonitostí, podle kterých se svět řídí, srozumitelnou formou, strukturovaností, jasným řádem a rozpoznatelností dobra a zla. Naplňuje potřebu srozumitelnosti a přívětivosti světa, jako místa, kde lze žít, uchovat si důvěru i naději.

### **1.1.3. Chápání prostoru, času a počtu**

Pro tento věk je typická tzv. egocentrická perspektiva tj. přeceňování velikostí objektů v popředí, daná biologickým zráním. Pojetí času je ovlivněno prezentismem, což je jev, při kterém dítě přeceňuje aktuální stav věcí, např. oslava svátku je v představách vázaná na den v týdnu a ne na datum (Strašíková, 2000, in Vágnerová, 2004). Vnímání času a např. částí dne není pro dítě nijak důležité, obsahy pojmů měsíc, rok a podobně zná, ale ve svých úvahách nepoužívá. Počet je pro dítě v předškolním věku jedno z klasifikačních kritérií, ale snaží se počítat spíše proto, že napodobuje dospělé. Pojmy větší než, menší než činí v tomto věku obtíže, konkrétní množství zjišťuje spíš percepčním odhadem, „orientace je ovlivněna tzv. fenomenismem, tj. aktuální jevovou složkou“ (Vágnerová, 2004). Až mezi 6 – 7 rokem života dochází k překonání fenomenismu a dochází ke stadiu konkrétních logických operací. Číselnou řadu umí pětileté dítě většinou vyjmenovat do 10 i více, ale nemá představu, jaký počet pod konkrétním číslem je.

### **1.1.4. Vývoj paměti**

Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti (Vágnerová, 2004). Vývoj explicitní sémantické paměti (Siegler, 1998, Siegler a kol., 2003, in Vágnerová, 2004 ) je dán především zvýšením kapacity paměti a rychlostí zpracování informací a též díky zaměřené pozornosti. Pokud je informace určená

k zapamatování pro dítě ne zcela cizí, je zapamatovatelná snadněji. Rozvoj metapaměti, tj. povědomí o vlastních paměťových schopnostech je v předškolním věku nízké. Explicitní epizodická paměť je individuální, bývá součinem sledu skutečných událostí a odvozeného, k rozvoji dochází po verbalizaci a také při sociální interakci s jinými lidmi, paměť má tedy i emoční a sociální význam (Nelson, 1993, in Vágnerová, 2004). Do pěti let má zásadní význam při vypravování scénář, podle kterého dítě postupuje, ale zapamatovatelné jsou pro něj často irelevantní detaily (Nelson, 1993, Weinert a Schneider, 1995, Trabasso a Stein, 1995, in Vágnerová, 2004). Nicméně u 4 – 6 letých dětí, bývá paměť „...složena z komplexu specifických schopností, které na sobě nejsou závislé“ (Reyna a Kiernan, 1994, Schneider a Weinert, 1995, in Vágnerová, 2004, str. 195). Osvojení dovedností každodenním pozorováním se projevuje rozvoj implicitní, procedurální paměti.

#### **1.1.5. Vývoj verbálních schopností**

Na rozvoj jazykových kompetencí v předškolním věku má zásadní vliv komunikace a stimulace ze strany rodičů, ale i sourozenců, kamarádů a médií. Je ale především závislý na aktuální úrovni poznávacích procesů. Předškolní děti experimentují s jazykem, používáním nových slov či slovních spojení, zaslechnutých od dospělých. Objevuje se tzv. egocentrická řeč, tedy projev, který není určen posluchači, pomáhá k orientaci a uvědomování si řešení problému, bez ohledu na požadavky komunikačního partnera, a dělíme ji podle významu na :

- expresivní (vyjadřování pocitů)
- regulační (pokyny, příkazy sám sobě)
- kognitivní (prostředek uvažování a zapamatování) (Vágnerová, 2000)

#### **1.1.6. Emoční vývoj**

Oproti mladším dětem jsou předškolní děti citově vyrovnanější, což je vázáno na vývoj centrální nervové soustavy a jejich typické projevy lze rozdělit na :

- vztek a zlost se projevuje již jen při frustraci, přílišném množství pokynů, ve styku s vrstevníky
- strach, související s rozvojem fantazie
- veselost, smysl pro humor

- těšení či obavy z budoucnosti (Vágnerová, 2000)

Děti v předškolním věku dokáží odhadnout i budoucí citové prožitky na základě očekávání a odhadů pocitů jiných lidí. Problémem do šesti let zůstává porozumění ambivalentním nebo částečným emocím. V tomto věku začínají chápat příčiny emočních reakcí, ale často promítají do jiných své pocity. Rozvíjí se emoční inteligence, schopnost empatie a stále intenzivněji bývá na děti kladen požadavek ovládnutí emocí, zvláště těch afektivních (zlost, pláč, podrážděnost). Děti, jež mají bezpečné rodinné zázemí, projevují pozitivní ladění směrem k ostatním, u těch, které toto zázemí nemají, je ladění spíše negativní. Rozvíjí se vztahové emoce a taktéž orientace v emocích jiných lidí.

Vlastní emoční projevy mají prozatím tendenční a situační charakter, ale u druhých dítě již pozná, že vnější projevy mohou klamat. Vcítění se a sugestibilitu můžeme doložit následujícím vyjádřením 5 letého chlapce „Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak taky nemám rád a nevím proč.“(Case, 1998, Strašíková, 2000, Siegler a kol. 2003, in Vágnerová, 2004). Rozvíjí se sebehodnotící emoce, jako korektivní mechanismus, objevují se pocity viny. Na tomto všem má obrovský podíl získávání zkušeností a to zejména v interakci s rodiči, kteří jim mohou pomoci zorientovat se v pocitech ostatních lidí.

### **1.1.7. Socializace**

Období předškolního věku lze nazvat v rámci socializace fází přesahu rodinného teritoria, tedy je přípravou na život ve společnosti (Vágnerová, 2004). Toto období má zásadní význam na základní způsoby sociálního chování po celý život. Nevhodný výchovný přístup rodičů má vliv ale jen z poloviny, proces socializace je dán též temperamentem dítěte. Rodina, styk s vrstevníky a mateřská škola jsou místa, kde si dítě ověřuje své kompetence, učí se novým dovednostem jako je sebeprosazení, sdílení a spolupráce. Mimo rodinu je možné pro dítě uspět pouze za předpokladu, že má jisté zázemí v rodině.

V rámci socializace dochází v předškolním věku také k získání několika nových sociálních rolí, horizontální je role vrstevníka, institucionálně je to role žáka v mateřské škole a role kamaráda, která je více specifická, než role vrstevníka.

### 1.1.8. Rodina

Rodina je základní společenství, vztahy v ní ovlivňují dítě po celý život. Rodiče jsou vzorem, jejich názory a postoje dítě nekriticky přijímá a je přesvědčeno o jejich onnipotenci. Současně v předškolním věku nastává proces individuace a separace, i v tomto věku ovlivněný typem raného připoutání k matce. Typy připoutání jsou podle Ainsworthové tyto:

- bezpečné a spolehlivé – optimální, dítě vnímá matku jako dostupnou
- úzkostně vyhýbavé – matka fyzicky přítomná, psychicky už obtížněji
- úzkostně vzdorující – dítě je frustrované nedostupností či nesrozumitelností matky
- dezorganizované – připoutání je dramaticky narušeno (Helus, 2007)

Současně je toto období charakterizováno, jako období anticipace rolí (Erikson, 1963, in Langmeirer, 1991), zejména role rodičovské, kteréžto se realizuje při hře. Když si dítě hraje na rodiče, jde o sociální učení, pro tento věk typické (Vágnerová, 2004).

Dítě mění chápání pozic jednotlivých členů rodiny. Mění se i charakter interakcí mezi ním a rodiči v tom směru, jak se ve výchovném působení rodičů objevuje komplementarita (doplňování se), tedy tak je tomu ve funkčních rodinách. Vztah s matkou ale zůstává svým charakterem jako zdroj jistoty a bezpečí, s otcem se vztah vyvíjí směrem k direktivnějšímu způsobu výchovy, otec plní roli aktivizátora ve hrách mimo domov, vztah k němu je mnohem variabilnější než s matkou. Bývá taky ovlivněn kvalitou partnerského vztahu.

Vztahy se sourozenci jsou v tomto věku významně ovlivněny svojí reciprocitou, vztahem současně soupeřivým i spojeneckým. Hostilita a rivalita mezi sourozenci se ve větší míře projevuje tam, kde se bez porozumění chovají k dětem i rodiče. Na tomto místě je třeba pojednat o jevu dnes tak častém – o rozpadu rodiny. Děťmi v předškolním věku je chápán jako zásah do světa bezpečí, je vnímán jako trvalé narušení a jeho interpretace bývá často nesprávná. Nezřídka bývá rozpad rodiny traumatem po zbytek života.

Vztahy mimo rodinu se v tomto věku odehrávají především v mateřské škole. Dítě musí být připraveno akceptovat autoritu učitelky a strávit čas v cizím prostředí i několik hodin. Vztahy s vrstevníky mají několik odlišností od vztahů v rodině, i těch

sourozeneckých. Působí v nich symetrie, poskytují mnohem méně jistot a tím významně přispívají k socializaci dítěte předškolního věku. Jako vždy jsou vztahy s vrstevníky ovlivněny rodinným zázemím. Dítě, cítící se doma v bezpečí, má pozitivní očekávání, je empatické a chápe reciprocitu ve vztazích. Případný neúspěch a získávání negativních zkušeností ve vztazích s vrstevníky jsou dílem vrozeného temperamentu a dílem nevhodného výchovného působení. Interakce lze mezi vrstevníky rozdělit na:

- soupeření, sebeprosazení
- spolupráce
- zvládání konfliktů, agresivity
- zvládání pocitů lítosti a zklamání (podle Matějčka, 1994)

Ve skupině předškolních dětí již vzniká diferenciací a specifikací sociálních rolí, přičemž role soupeře je atraktivnější. Spolupracovat je obtížnější, proto tuto roli volí děti sociálně zralejší. V rámci předškolního věku se také poprvé otevírá rodinné teritorium vrstevníkům, vznikají základy kamarádství (Matějček, 2003). Výběr kamaráda ovlivňuje efekt blízkosti (fyzické), podobného věku, pohlaví dítěte a zevnějšek (Vágnerová, 2004). Atraktivnější bývají děti pozitivně naladěné, přátelské, ale též vlastníci zajímavou věc.

Zajímavé je na tomto období, že se projeví prosociální chování a způsoby jednání, které se dosud v rodině projevit nemohly (Matějček, 2003). Rozvoj žádoucích způsobů jednání závisí na stupni emoční zralosti, kognitivních schopnostech a míře uspokojení pocitu bezpečí. Děti mezi 4 – 6 rokem se již dokáží chovat altruisticky, ale zúženým způsobem, podmíněným věkem. Forma agrese se mění z instrumentální na symbolickou, dítě se lépe ovládá.

### **1.1.9. Morální uvažování**

V předškolním věku jsou děti mimořádně aktivní, expandují mimo okruh rodiny, rády se předvádějí a jejich chování musí být přiměřeně korigováno. Normy chování ale dítě začíná zvnitřňovat samo, formou autoregulace, která závisí na psychosociálním vývoji a vývoji poznávacích procesů. Dítě je regulováno i nápodobou, jeho motivací je potřeba ocenění, potřeba prosadit se jinými způsoby než agresí a záchvaty vzteku (de Leónardis a Laterrasse, 2003, in Vágnerová, 2004). Heteronomní, předkonvenční morální fáze vývoje (Piaget, 1966, Kohlberg, 1966, in Vágnerová, 2007) je typická pro tento věk a vyznačuje se konformitou k autoritě, neuvažováním nad příkazy. Motivací je zde radost dospělých, souhlas s chováním dítěte. Kohlberg označil toto jednání jako premorální, tedy takové, které zohledňuje pouze následky pro sebe sama (odměny a tresty).

Protože pozitivní hodnocení ze strany dospělých posiluje sebevědomí a pozitivní sebepojetí, je dodržování norem důležité i pro rozvoj osobní identity (Vágnerová, 2004). Morálního uvažování dětí předškolního věku má své charakteristiky (Říčan, 1990, Vasta a kol. 1995, Heidbrink, 1997, Siegler a kol., 2003, in Vágnerová, 2000):

- vazba na konkrétní situaci
- rigidní a stereotypní chápání norem
- egocentrické chápání norem

Dítě kolem pátého roku cítí poprvé skutečné pocity viny a objevuje se u něj svědomí. Korekce chování ze strany dospělých by měly být přiměřené, tedy ne příliš direktivní ani rozvolněné.

### **1.1.10. Komunikace**

Předškolní dítě dokáže již rozlišovat typy komunikace podle komunikačního partnera. S dospělými tedy obvykle hovoří zdvořileji. Při kontaktu s vrstevníky se objevuje tzv. egocentrická komunikace, tedy oba komunikační partneři vedou monolog, aniž by si jeden či druhý všiml, že partner neposlouchá. Egocentrismus je typický i pro uvažování, které se v komunikaci projevuje například tím, že dítě nebere v úvahu znalosti, zkušenosti a subjektivní pohled jiných, než svoje. Události popisuje útržkovitě, často bez postižení nejvýznamnějšího sdělení. Formálním nedostatkem může být přetrvávající vada řeči, která se odráží na celkovém hodnocení mluveného projevu dítěte.

### **1.1.11. Osobnost a sebepojetí**

To jaké postoje zaujímáme k sobě významně ovlivňuje vnímání a přístup k ostatním. „...dítě potřebuje kolem sebe k utváření svého sebepojetí určitý počet intimně sžitých lidí. Tito lidé musí být dítěti natolik důvěrně známí, aby je dokázalo hrát ve svých skutečných dětských hrách na maminku, na tatínka, na učitele, staršího bratra atd.“ (Helus, 2007, str. 208). Dítě se učí být samo sebou tak, že si osvojuje způsoby jednání druhých lidí s ním a samo pak těchto způsobů aktivně a tvořivě používá ve vztahu k sobě samému.

Předškolní dítě ulpívá na významných znacích vlastní osoby, dokáže je odlišit od nepodstatných, orientuje se ve svém těle, vizuální stránka je pro něj důležitá. Sebepojetí je také vázáno na dovednosti, kompetence. Uplatňuje se nereálný optimismus, až vychloubání, např. nereálné představy o budoucím povolání. Děti si potřebují dokázat, že něco zvládnou. Toto všechno hraje v roli, ale zásadní pro sebepojetí v předškolním věku je ohodnocení autoritou, zejména rodiči. Důležití jsou vrstevníci a také všechny sociální role, které dítě v kolektivu i v rodině zastává.

Genderovou roli pochopí dítě ve čtyřech letech jako stálou, v pěti pak jako konstantní a vyrovnává se s ní i emočně (Vágnerová 2004). Sociální učení je ovlivňováno rodiči, kteří mají očekávání v závislosti na pohlaví dítěte a podle toho se k němu chovají. Rodič stejného pohlaví pak slouží jako vzor typického chování, ale v tomto věku je důležitá přítomnost obou rodičů.



## 1.2. Školní zralost

### 1.2.1. Školní zralost a školní připravenost

„Školní zralost je v medicínském smyslu stav lidského organismu odpovídající normě v příslušném vývojovém stadiu. V psychosociálním smyslu je to stav vývoje osobnosti, který odpovídá buď statistické normě, nebo konvenci v dané společnosti, umožňuje relativní samostatnost jedince při učení, poznávání, chování a zastávání příslušné sociální role“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 314). Dovednosti, které by mělo dítě mít, pokud má nastoupit školní docházku, lze rozdělit na ty, které jsou podmíněny úrovní zrání (školní zralost), a ty, které závisí na procesu učení (školní připravenost). Školní připravenost (způsobilost) je stav posuzovaný spíše z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Zelinková, 2001). Posouzení lze učinit dle pozorovacího schématu, které vypracoval O. Kondáš (1984) a to:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti
- činnost a hra, vztah k nim a zájem o ně, osvojení nové činnosti
- motorika, ovládání pohybové aktivity, zručnosti, obratnosti
- grafomotorika
- sociabilita
- zvládnutí prvků sebeobsluhy
- emocionalita
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost (Zelinková, 2001)

Běžně se dnes ve školách používá Jiráskův test, vytvořený podle testu Kernova, pro svou časovou nenáročnost a dobrou predikci školní úspěšnosti. Zahrnuje kresbu lidské postavy, obkreslování věty a kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním.

Díky zrání centrální nervové soustavy se mění reaktivita, dítě je schopno zaměřené pozornosti, kvalitnější koncentrace pozornosti. Také se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, což umožňuje adaptaci na školní prostředí – dítě se dokáže odloučit od rodiny, zvládat případné neúspěchy atd. Dále dochází k rozvoji motorické a senzomotorické koordinace, manuální zručnosti, zrakového a sluchového vnímání. (Vágnerová, 2004)

### **1.2.2. Tělesná zralost**

Podle studií (Jirásek, 1968) jsou vyšší tělesná výška a hmotnost faktory, které pozitivně ovlivňují školní prospěch, alespoň ve smyslu menší unavitelnosti a odolnosti vůči zátěži. V období nástupu do školy dochází k celkovému protažení postavy, díky čemuž je možné dosáhnout tzv. „filipínské míry“, známého to natažení paže přes hlavu až na ušní lalůček na druhé straně. Podle Zellera tímto testem rozlišujeme tři typy dětí:

- typ předškolního dítěte
- typ přechodný
- typ školního dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Hetzerová (1936, in Langmeier, 1991) zjistila, že 97, 1% dětí tělesně zralých je také vyspělých v psychologických zkouškách školní zralosti, ale přiřazení těchto výsledků k výsledkům Kernova testu zralosti ukázalo, že souvislost mezi tělesnou a psychologickou zralostí není zcela průkazná. Ve výzkumech bylo též jedním z kritérií zkoumání tělesné zralosti též započítání druhé dentice a kostní věk, které se ukázaly jako nejdůvěryhodnější ukazatelé věku organismu. Souvislost existuje i s celkovou koordinací těla, mimikou a kontrolou automatických i volných pohybů.

### **1.2.3. Kognitivní zralost**

Při konkrétních činnostech a na konkrétních předmětech začíná dítě v šesti letech poprvé uplatňovat logiku, uvažovat realisticky. Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti zkoumá schopnost pročleněného vnímání vizuálních i akustických vjemů, což je předpokladem pro zvládnutí zvukové a grafické podoby slov. Kognitivní zralost by měla být posuzována na základě souboru dalších částí mentální výbavy.

#### **1.2.4. Emoční, motivační a sociální zralost**

Potřeba dítěte v tomto věku je dosáhnout kontroly afektů a impulzů, proto nejen ve škole ale i v jiném prostředí je výhodné vyžadovat kontrolu citů, schopnost odložit okamžité uspokojení. Dalším důležitým požadavkem je schopnost práce ve skupině, ve prospěch všech a v návaznosti úkol též dokončit. Toto nenacházíme mnohdy ani u dětí mimořádně nadaných, protože úroveň sociálního porozumění není totožná s úrovní intelektuální. Není dobré klást v počátcích školní docházky velké nároky na samostatnost, protože dítě ještě na samostatnou práci není zralé a může si fixovat nesprávné pracovní návyky. Sociální kompetence je zásadní i pro vznik kamarádkých vztahů. Výrazně se totiž rozvíjí také vztah k vrstevnickým skupinám, zatímco na počátku mladšího školního věku (mezi 6-8 roky) chápou děti jako kamaráda toho spolužáka, s nímž aktuálně sdílí určité aktivity, později se skupina kamarádů rozšiřuje.

Je třeba zmínit i fakt, že v posledních letech se diskutuje i otázka školní zralosti ve smyslu přizpůsobenosti procesu učení žákům, tedy adekvátnosti metod či osnov. I ty se musí přizpůsobit individuálním potřebám žáků, zejména těm s disharmonickým vývojem.

### **1.3. Školní věk**

Mezi 6 – 7 rokem nastává mnoho významných změn ve vývoji jedince. Období nástupu do školy je důležitým mezníkem v životě dítěte, kdy se učí zapojit do zcela nového prostředí školy. Vytváření skupiny (třídního kolektivu) je možné jen na základě zvnitřnění vnějších norem této skupiny každým z žáků, tj. interiorizací. Proto je kolektiv velmi důležitý pro subjektivní prožívání činnosti ve škole ze strany dítěte. Lze konstatovat, že škola se spolupodílí na sebevědomí svých žáků a tím i do budoucna ovlivňuje jejich konkrétní studijní úspěchy. Ovlivněny jsou především kompetence sociální.

### **1.3.1. Percepce**

Vnímání se stává mezi 6 – 7 rokem více integrované a diferencované. Zrakové vnímání se vyvíjí od schopnosti diferencovat vertikální polohu, diferencovat horizontální polohu (tj. pravo-levou) je už obtížnější, dělá potíže i některým starším školákům. Zraková percepce, ale i strategie vnímání se podílí na tom, že školsky zralé dítě dokáže rozlišit podobné obrázky, písmena nebo číslice. Oproti předškolním dětem dokáží mladší školáci vizuální vjem postupně prohlížet, jsou schopni systematické explorační. Zlepšuje se vnímání celku jako souboru detailů, tj. schopnost vizuální analýzy a syntézy. Úroveň sekvenční percepce (vnímání pořadí) je vázána na biologické zrání. Důležitá je též senzomotorická koordinace, soulad ruky a oka (Zelinková, 2001).

Sluchová percepce je mezi 5 – 7 rokem na takové úrovni, že dítě dokáže rozlišit všechny fonémy v mluvené řeči, ale má implicitní charakter (těžko dokáže rozlišit z jakých hlásek a slabik se řeč skládá). Zlepšuje se též fonologická diferenciací (tj. délka samohlásek, znělé a neznělé hlásky). „Kvalita sluchové percepce ale závisí především na pozornosti (Vágnerová, 2004, str. 241).

### **1.3.2. Rozvoj myšlení ke konkrétním myšlenkovým operacím**

Období mladšího školního věku je podle Piageta charakterizováno jako období konkrétních myšlenkových operací. „Konkrétní operace tvoří přechod mezi činnostmi a obecnějšími logickými strukturami, které předpokládají kombinatoriku „(...) (Piaget, Inhelderová, 2007). Konkrétní logické myšlení má několik charakteristik:

- decentrace (schopnost posuzovat z více hledisek)
- konzervace (schopnost pochopit trvalost podstaty, akceptovat proměnlivost)
- reverzibilita (vratnost různých proměn, reciprocita) (Vágnerová, 2004)

Důležitým důsledkem tohoto vývoje je změna způsobu a manipulace se znaky a symboly, tj. porozumění mezi grafickou podobou písmene a jeho zvukovou stránkou. Mezi dítětem v předškolním a školním věku je též rozdíl v myšlenkových strategiích, kupříkladu se zlepšuje způsob klasifikace a třídění. Volba kritéria není již nahodilá a v průběhu myšlenkové operace se nemění, dítě je schopno posuzovat

objekty z více hledisek. Školáci by též měli chápat vyšší a nižší klasifikační třídu a zahrnutí (inkluzi) do tříd. Chápe též vztahy mezi třídami, dokáže z těchto operací vyvodit obecný závěr a tudíž užívat analogii a indukci. Objevuje se schopnost kombinatoriky a dedukce, která je důležitá pro integraci informací. Pochopení principu řazení je předpokladem pro chápání významu duální pozice, tedy že jeden prvek může být současně větší i menší. Zůstává kauzalita a typickým projevem kauzálního uvažování může být například předpoklad, že vše má nějakou příčinu, který vyvěrá z potřeby porozumět světu a zrušit nahodilost.

Rozvoj v chápání času se projevuje schopností řazení událostí pojmy dříve a později, představou o délce trvání konkrétních časových úseků a také přijetím nenávratnosti času.

V chápání počtu se ve věku 6 – 7 let objevuje změna ve smyslu porozumění jednomu číslu, jako označení jednoho počtu prvků, závaznosti pořadí čísel a inkluze, tj. že větší číslo v sobě obsahuje menší čísla. Do osmi let věku by pak dítě mělo pochopit princip reverzibility, tj. vratnosti číselných operací. Pojmy více, méně a rovná se lze s úspěchem požadovat naopak už od dětí v sedmi letech.

V mladším školním věku se oproti předškolnímu zlepšuje zpracování informací ve smyslu potlačení nevýznamných podnětů a děje se tak i na úrovni strategií řešení problémů.

Škola většinou posiluje konvergentní styl učení tj. takový „...který nepřekračuje zadání řešení úlohy. Úloha je koncipována tak, že existuje obvykle jen jedno správné řešení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008 str. 107). Přístupy k řešení mohou být tyto:

- strategie pokus omyl (naznačuje, že dítě správné řešení nezná)
- mechanická aplikace naučeného pravidla (úspěšné pouze pokud je formulace úlohy obvyklá)
- diferencované používání pravidla (projev schopnosti kombinovat pravidla a efektivně je využívat)

Ve školním věku se projevuje metakognice, tedy schopnost vyhodnocovat své vlastní postupy, které dítě používá (Průcha, Walterová, Mareš, 2008 str. 122). Nejmladší školáci ale ještě nedokáží odhadnout svoje schopnosti, odhadnout obtížnost úkolu i sebereflexe je na nízké úrovni.

### **1.3.3. Vývoj paměti a pozornosti, jazykové kompetence**

Kvalita pozornosti je závislá na aktuálním stupni vývoje centrální nervové soustavy a právě na počátku školní docházky je schopnost soustředění jedním z kritérií ve smyslu školní zralosti, v 7 letech bývá 7 – 10 minut (Vágnerová, 2004). Zlepšuje se schopnost pozornost přesouvat, selektivita pozornosti, ale je snadné ji rozptýlit. Z hlediska pozornosti je v mladším školním věku výhodnější vizuální vjem, než sluchový, pro jeho zpravidla delší trvání. Zvyšuje se kapacita paměti působením biologického zrání a také v návaznosti na znalost logických souvislostí. Nejčastěji používanou paměťovou strategií je opakování, zpočátku mechanické.

Dochází i k rozvoji metapaměti, ale přetrvávají neopodstatněná očekávání a neschopnost rozlišit, že ne všichni mají stejné paměťové kompetence. Vývoj jazykových kompetencí je zřejmý zejména v oblasti uvažování nad slovy, jako kategoriemi, kterým jsou jiné kategorie nadřazeny, jiné podřazeny. Slovní zásoba dětí v raně školním věku pak odráží slovník používaný v rodině a ve vrstevnické skupině.

### **1.3.4. Emoční vývoj**

Mezi 6 – 7 rokem se zvyšuje emoční stabilita a rozvíjí emoční inteligence. Emoce jsou více vnitřně regulovány, což je dáno potřebou být přijímáno v kolektivu. Objevuje se schopnost přijmout žert na svůj úkor, ovládnutí zlosti. Rozvoj autoregulačních mechanismů zapříčiňuje změnu postoje k překážkám, ve smyslu schopnosti oddálit okamžité uspokojení či vyrovnaní se s neúspěchem. Stále ale chybí sebekontrola a zodpovědnost, je tedy nutné, aby byly děti v tomto věku důsledně vedeny dospělými (Vágnerová, 2004).

### **1.3.5. Socializace**

V raně školním věku se mění povaha afektivity, která byla dříve směřována jen na rodinu, čím se tvoří síť dalších vztahů, morálních citů, respektu a reciprocit (Piaget, Inhelderová, 2007, str. 115). Prozatím dítě bez výhrad akceptuje morální autoritu, ale to se brzy změní. Spravedlnost ve věku 7 let bývá pro dítě důležitější než poslušnost, jak tomu bylo doposud. Pro úspěšnou socializaci dítěte na prahu školní docházky je samozřejmě důležitá rodina jako bezpečné zázemí, jako vztahový rámec

(Vágnerová, 2004). Postavení dítěte v rodině jakožto školáka se může změnit. Čas strávený nad domácí přípravou, postoj rodičů ke vzdělávání, hodnocení školního úspěchu či neúspěchu jsou všechno činitele, působící na výkon žáka ve škole.

Samotná škola je pro dítě na počátku školní docházky prospěšná z několika hledisek a to:

- integruje žáka do společnosti
- umožňuje trénink intelektových schopností
- socializuje jiným způsobem než rodina
- odpoutává dítě od rodiny

Protože je role školáka rolí obligatorní, tedy v určitém věku získávaná nezávisle na vůli dítěte, zvládnutí role je určitou známkou normality dítěte dosažení požadovaného vývojového stupně. Kognitivní přístup k roli žáka je vázán na informace a představy dítěte o školní docházce, motivačně-emoční význam pak souvisí s hodnotovým žebříčkem rodiny, tedy kam staví roli žáka mezi ostatními rolemi, které dítě v rodině zastává a s tím je spojena motivace dítěte k výkonu. Prostředí školy může být pro malého školáka stresující svou anonymitou, nucením k zodpovědnosti, nutnou ztrátou egocentrismu a potřebou se podřídít autoritě. Nikdy jindy už není motivace tolik „...spojena s osobním vztahem k učiteli“ (Vágnerová, 2004, str. 299).

## 2. Výzkumná část

Ve výzkumné části práce předložím vyhodnocení anonymního dotazníku pro rodiče. Formou tohoto dotazníkového šetření, které bylo provedeno v den zápisu do prvních tříd školní na rok 2012/2013 v ZŠ Kladno, C. Boudy 1188, jsem zjišťovala způsob, kterým rodiče získávali informace o školní zralosti svého dítěte, jak a ve spolupráci s kým ji posuzovali a zda uvažovali o odkladu školní docházky. Další otázka směřovala ke konkrétním dovednostem, kterými by mělo podle rodičů disponovat školsky zralé dítě. Otázka číslo 6 zjišťovala, kde tyto dovednosti měly děti získat a další položka pak směřovala k oblastem, ve kterých dítě vyniká. Četnost kroužků a jiných zájmových útvarů zjišťovala otázka číslo 7 a následující pak mapovala zkušenost dnešních šestiletých až sedmiletých dětí s elektronickými hrami.

Poslední dvě otázky byly otevřené a týkaly se očekávaných změn v chodu domácnosti po nástupu dítěte do školy a předpokládaný vklad či obohacení dítěte během školní docházky krom získání vědomostí z běžně vyučovaných předmětů. Při vyhodnocování dotazníků je třeba vzít v úvahu, že škola, kde byl výzkum realizován, je školou s dlouholetou tradicí rozšířené výuky jazyků. Již v době komunistické totality se zde vyučovala na vysoké úrovni angličtina, němčina i francouzština vedle státem podporované výuky ruštiny. Povinností všech škol učit cizí jazyk od 3. ročníku její status výlučnosti lehce klesl, ale stále si udržuje vyšší standard ve výuce jazyků i ostatních předmětů a rodiče zdejších žáků i sami žáci jsou obvykle dobře motivováni k učení. Očekávání rodičů budou těmito skutečnostmi ovlivněna, což se projevilo ve výsledcích k otázce č. 10.

Mým výchozím předpokladem je, že rodiče jsou dnes dostatečně informováni o požadovaném stupni vývoje dítěte při nástupu školní docházky v důsledku nepřeborného množství zdrojů informací na internetu a v médiích, ale i od pedagogů v MŠ či ve specializovaném pracovišti. Také jsem pracovala s předpokladem, že odklad školní docházky bude v důsledku novely zákona požadovat méně než čtvrtina respondentů. O konkrétních dovednostech ve smyslu školní zralosti a školní připravenosti jsem předpokládala, že je budou rodiče znát a od svých dětí vyžadovat v rozložení od 70 – 100% z celého vzorku těchto dovedností. Dále předpokládám, že rodina má nezastupitelnou funkci v získávání těchto dovedností a v součinnosti s mateřskou školou by měla dítě připravit na vývojový přechod – nástup školní docházky. Předškoláci podle mých odhadů situace ještě nejsou příliš organizováni

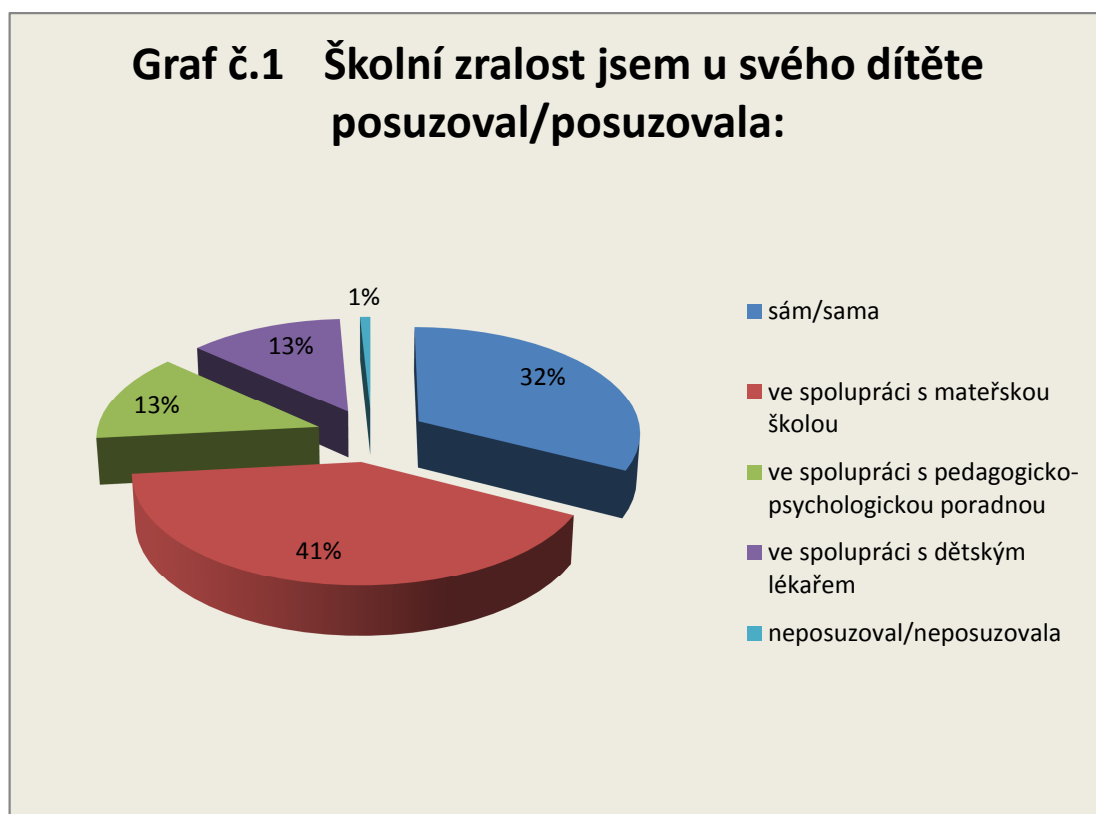


v zájmových útvarech, protože rodiče zatím nemají představu, pro kterou oblast mají jejich děti vlohy, které by rozvíjely. Zkušenost s elektronickými hrami bude pravděpodobně mít většina dětí ve věku 5 – 7 let. V posledních dvou otevřených otázkách by rodiče měli dát průchod svým očekáváním, především v souladu s představou, že škola nepřipravuje dítě jen na budoucí profesi, ale i na život ve společnosti a že soustavná příprava do školy změni chod rodiny významnou měrou.

## 2.1. Dotazníkové šetření

### 2.1.1. Posouzení školní zralosti

<b>1. Školní zralost jsem u svého dítěte posuzoval/posuzovala:</b>	
sám/sama	39
ve spolupráci s mateřskou školou	49
ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou	16
ve spolupráci s dětským lékařem	15
neposuzoval/neposuzovala	1



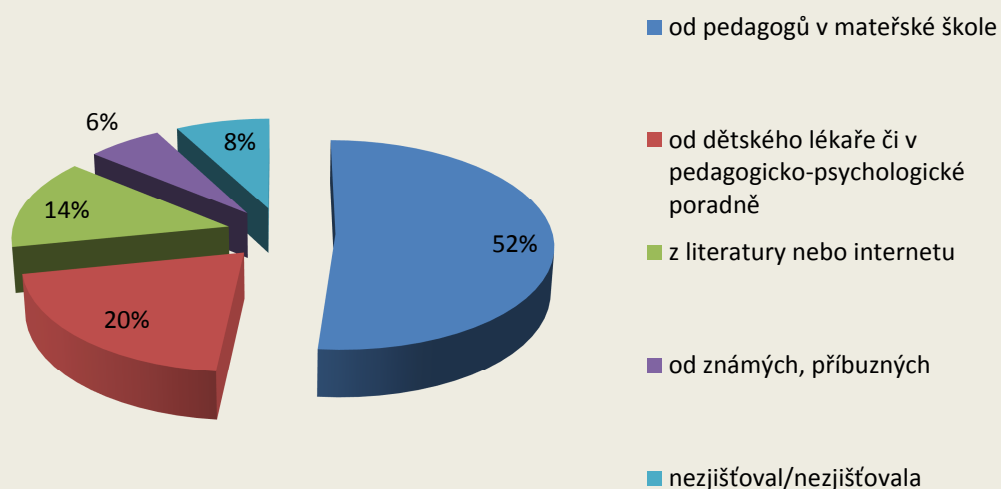
V otázce číslo jedna se rodiče vyjadřovali ke způsobu posouzení školní zralosti svého dítěte. Z výsledků vyplývá, že 41% rodičů spolupracovalo s pedagogy

v mateřských školách. Ve svých rámcově vzdělávacích programech mají MŠ zakomponovány prvky školní přípravy, a práci s dětmi lze s rodiči konzultovat a předejít případným rizikům z hlediska školní úspěšnosti. Běžně se dnes v mateřských školách učí předškoláci například rozeznat hlásky ve slově, reprodukovat pohádku atd. V dennodenním styku s dítětem mohou též pedagogové v MŠ posoudit emocionální a sociální zralost dítěte. Je tedy nasnadě, že MŠ je kompetentní vyjádřit se ke zralosti svých žáků pokud není podezření na vývojovou poruchu, která by již měla být posouzena odborným pracovištěm. 13% posuzovalo ve spolupráci s odborným pracovištěm a taktéž 13 % s pediatrem. 32% respondentů posuzovalo školní zralost samo. Jedni rodiče se školní zralostí nezabývali.

### 2.1.2. Informace o školní zralosti

<b>2. Informace o školní zralosti jsem zjišťoval/zjišťovala:</b>	
od pedagogů v mateřské škole	66
od dětského lékaře či v pedagogicko-psychologické poradně	26
z literatury nebo internetu	18
od známých, příbuzných	8
nezjišťoval/nezjišťovala	10

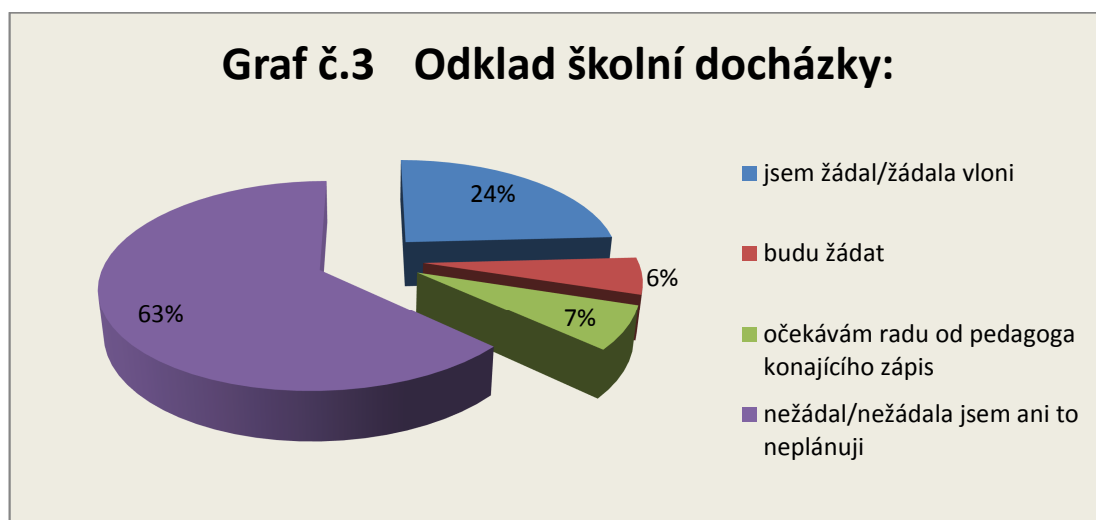
**Graf č.2 Informace o školní zralosti jsem zjišťoval/zjišťovala:**



Z výsledků vyplývá, že rodiče považují školní zralost a připravenost za důležitou a nějakým způsobem se jí věnovali téměř všichni z dotazovaných. Informace o školní zralosti zjišťovalo 52% dotázaných od pedagogů v MŠ, dalších 20% od dětského lékaře či PPP, což koresponduje s předchozími odpověďmi a u těch můžeme předpokládat, že jejich dítě již má obtíže, nebo je na riziko problémů upozornili v MŠ či dětský lékař. Spadá sem i skupina dětí s odkladem školní docházky. V návaznosti na otázku číslo 1, kde 32% respondentů odpovídalo, že posuzovali školní zralost sami, je zajímavé, že relevantní informace si zjišťovalo jen 14% rodičů četbou odborné literatury či na internetu. 8% dokonce nezjišťovalo toto vůbec a 6% od známých a příbuzných. Tato čísla ukazují na možné podcenění informovanosti ze strany některých respondentů.

### 2.1.3. Odklad školní docházky

<b>3. Odklad školní docházky:</b>	
jsem žádal/žádala vloni	21
budu žádat	5
očekávám radu od pedagoga konajícího zápis	6
nežádal/nežádala jsem ani to neplánuji	55

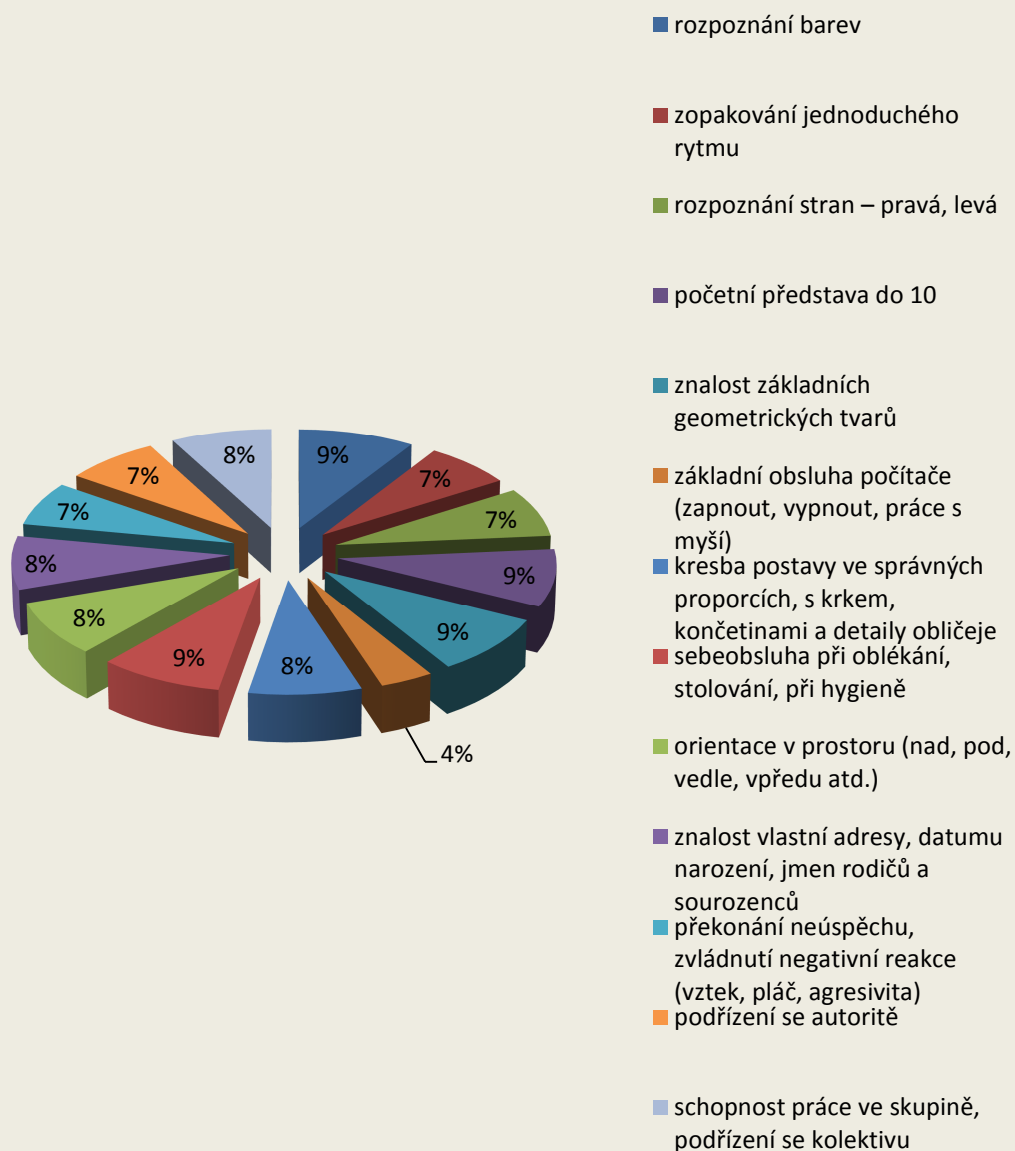


Podle tabulek ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy přišlo v roce 2012 k zápisu do 1. tříd na území ČR celkem 130 870 dětí, z toho žádalo odklad 16 139. (<http://www.msmt.cz/file/21992>). Odklad školní docházky se řídí zákonem č. 49/2009 Sb. par. 37 odst. 1, kde je uvedeno, že odklad školní docházky musí být podložen doporučujícím posouzením příslušného školského nařízení, nebo odborného lékaře. Novela školského zákona a novela vyhlášky č. 177/2009 Sb. změnou č. 472/2011Sb. zpřísnila kritéria v případě žádosti o odložení školní docházky ve smyslu posouzení zralosti PPP a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Dva posudky plus fakt, že poslední rok v MŠ je oproti předchozím letům hrazen rodiči, jsou faktory, díky kterým počet odkladů klesá. V našem výzkumu 63% dotázaných o odkladu vůbec neuvažuje a 24% již žádalo v loňském roce. Zajímavý je i údaj o 7% rodičů, kteří očekávají radu od pedagoga konajícího zápis. Toto číslo není velké, ale přesto je zarážející, že někteří rodiče očekávají tak závažné posouzení během několika minut, během kterých učitel vidí dítě poprvé a měl by vynést rozhodnutí. 6% rodičů pak přichází k zápisu již s požadavkem odkladu školní docházky.

#### 2.1.4. Výbava školsky zralého dítěte

<b>4. Zaškrtněte vše, co podle Vás patří do výbavy školsky zralého dítěte:</b>	
rozpoznání barev	90
zopakování jednoduchého rytmu	68
rozpoznání stran – pravá, levá	74
početní představa do 10	86
znalost základních geometrických tvarů	86
základní obsluha počítače (zapnout, vypnout, práce s myší)	37
kresba postavy ve správných proporcích, s krkem, končetinami a detaily obličeje	78
sebeobsluha při oblékání, stolování, při hygieně	86
orientace v prostoru (nad, pod, vedle, vpředu atd.)	81
znalost vlastní adresy, data narození, jmen rodičů a sourozenců	80
překonání neúspěchu, zvládnutí negativní reakce (vztek, pláč, agresivita)	66
podřízení se autoritě	73
schopnost práce ve skupině, podřízení se kolektivu	78

### Graf č.4 Zaškrtněte vše, co podle Vás patří do výbavy školsky zralého dítěte:



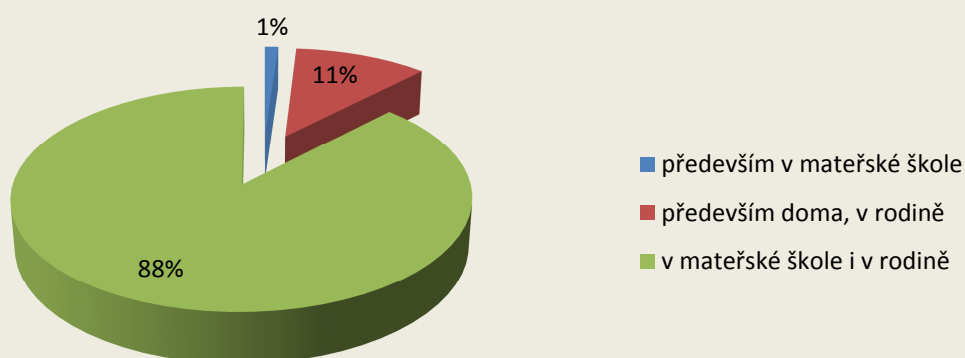
V této otázce se zabýváme představou rodičů o kognitivních dovednostech a stupni vývoje některých sociálních a emočních dovedností, které by dítě při nástupu do školy mělo mít. Jsou zde smíšené požadavky na školní připravenost a školní zralost. Ve smyslu školní připravenosti jsou předkládány otázky 1 – 5 a otázka č. 7. Krom zopakování jednoduchého rytmu jsou procenta kladných odpovědí mezi 74 – 90, takže můžeme konstatovat, že valná většina rodičů z těchto 90 si myslí, že tyto dovednosti jsou pro vstup do školy zásadní. Jistě také usuzují na základě zkušeností se svými dětmi, kdy bez pochyby řada 6letých výše uvedenými schopnostmi

disponuje. Mezi položkami je ukryta otázka, zda má dítě v 6 letech umět obsluhovat počítač, tedy alespoň zapnout, vypnout a pracovat s myší. 37 z 90 dotázaných si myslí, že ano. Pokud bychom porovnávali výsledky otázek č. 8 – 14, které pokrývají spíše oblast sociální a emocionální zralosti, pak položka s nejnižším kladným skóre, překonání neúspěchu, zvládnutí negativní reakce (vztek pláč a agresivita) má 66 kladných odpovědí a od položky č. 6 (obsluha PC) ji dělí pouhých 29. Je možné, že by někteří rodiče dávali přednost obsluze počítače před zvládáním afektivního jednání? V konkrétních dotaznících takové rodiče najdeme. Také otázka podřízení se autoritě je podstatná jen pro 73 respondentů oproti např. 90, kteří si myslí, že by dítě mělo rozpoznat základní barvy. Je tedy sociální dovednost tohoto typu dnes rodiči podceňována? Naše výsledky by tomu nasvědčovaly. Dnešní škola bývá kritizována, že upřednostňuje školní připravenost, ve smyslu způsobilosti k edukaci před školní zralostí, ale námi zkoumané dotazníky ukazují, že této chyby se dopouští i mnozí rodiče. Zde můžeme vyvodit, že schopnosti ve smyslu školní připravenosti mají pro rodiče předškoláků větší důležitost v rozsahu 1 až 2 procentních bodů před dovednostmi na poli emocionálním a socializačním.

### 2.1.5. Úloha MŠ a rodiny při získávání dovedností

<b>5. Dovednosti, které děti při zápisu prokazují, mají získávat:</b>	
především v mateřské škole	1
především doma, v rodině	10
v mateřské škole i v rodině	79

**Graf č.5 Dovednosti, které děti při zápisu prokazují, mají získávat:**



V otázce č. 5 rodiče odpovídali na otázku, kde dovednosti, které jsme podrobně rozepsali v předchozí položce, mají získávat. Naprostá většina, tj. 88% se shodlo na tom, že prostředí rodiny i mateřské školy se podílí na rozvoji dětí přibližně stejnou měrou a jen 11% procent si myslí, že domácí prostředí je tím místem, kde dochází k zásadnějším vlivům na dítě, než v organizované instituci, jakou MŠ bezesporu je. Pouze jedni rodiče mají představu, že dovednosti nutné pro vstup do školy zajišťuje především MŠ. Zde se názor oněch 88% rodičů shoduje se soudobým názorem odborníků, že celkový soubor kognitivních, emocionálních a socializačních schopností na prahu školní docházky získává dítě jak v rodině, tak v mateřské škole.

### 2.1.6. Konkrétní oblasti a dovednosti podle výkonu

6. V jakých oblastech Vaše dítě vyniká, či naopak? (zaškrtněte vhodnou variantu)	
početní dovednosti	59
jazykové dovednosti	48
všeobecný rozhled	60
sportovní nadání	53
hudební nadání	40
výtvarné nadání	42
trpělivost	35
pracovitost	53
samostatnost	60

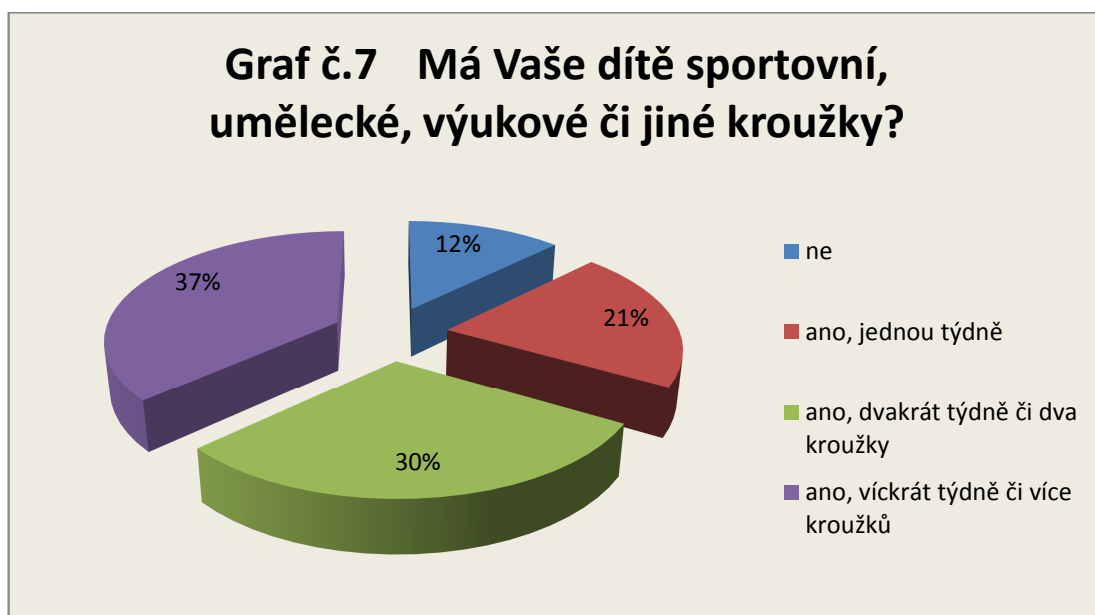


Zde jsme se dotazovali na konkrétní oblasti, ve kterých budoucí prvňáčci vynikají a rodina do budoucna předpokládá, že v nich budou školou, či školními zájmovými útvary i nadále rozvíjeni. Tato otázka byla v dotaznících mnohdy bez odpovědi, což lze chápat tak, že rodič, jehož dítě ještě nemusí čelit konkurenci ze strany spolužáků ve škole ani není hodnoceno učitelem, vlastně neví, k čemu má jeho potomek vlohy. Otázka však byla přesto položena zejména proto, že dnes je v rodinách zvykem velmi časná stimulace, což se projeví v následující položce č. 7. Oblasti s největším počtem zastoupení jsou samostatnost, všeobecný rozhled a početní dovednosti. Ve výsledku se objevují prvky emoční a sociální zralosti, konkrétně trpělivost, jako dovednost s nejnižším skóre a samostatnost naopak s jedním z nejvyšších. Otázkou zůstává, jaká míra samostatnosti je v rodině požadována a jestli pro úspěšný start ve škole stačí samostatnost ve smyslu sebeobsluhy, nebo je dítě vedeno i k částečnému samostatnému rozhodování.



### 2.1.7. Četnost kroužků

7. Má Vaše dítě sportovní, umělecké, výukové či jiné kroužky?	
ne	11
ano, jednou týdně	18
ano, dvakrát týdně či dva kroužky	26
ano, vícekrát týdně či více kroužků	32

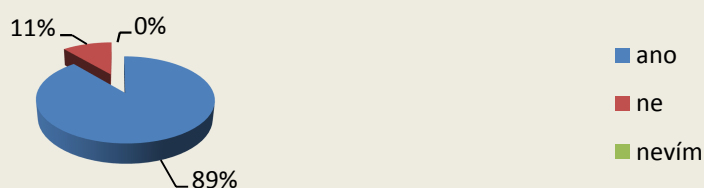


Tato otázka měla za cíl zjistit, kolik dětí předškolního věku v rámci našeho výzkumu má sportovní, umělecké, výukové či jiné kroužky. Z výsledků vyplývá, že zájmové kroužky navštěvuje vícekrát týdně, či více kroužků 37% dětí a nejméně dva zájmové útvary, či dvakrát týdně 30%. 21% předškoláků má pak jeden kroužek a zbývajících 12% nemá žádný. Celkem 88% dětí z našeho vzorku je již v předškolním věku organizováno v nějakém zájmovém útvaru. I pokud budeme uvažovat, že mnohé aktivity tohoto typu se odehrávají v rámci MŠ a ne odpoledne, tak pouze 12% dětí předškolního věku není nikde organizováno, nijak rozvíjeno, nijak stimulováno. O rané stimulaci a přetěžování dětí bylo napsáno mnohé, věk předškolní má v této oblasti svoje specifika a to zejména tím, že kroužky vybírají předškolákům především rodiče, a tudíž chybí určitý prvek dobrovolnosti (Pávková, 2008). Prohlubování zájmu či talentu je jistě žádoucí, ale v předškolním věku by měl být dostatek času věnován také volné hře a to lze těžko skloubit s pobytem v MŠ a následným trávením času v kroužcích několikrát týdně, jak je uvedeno úhrnem u 67% respondentů našeho výzkumu.

### 2.1.8. Hraní elektronických her

8. Má Vaše dítě aktivní zkušenost s elektronickými hrami (počítač, herní konzole atd.)?	
ano	80
ne	10
nevím	0

**Graf č.8 Má Vaše dítě aktivní zkušenost s elektronickými hrami (počítač, herní konzole atd.)?**

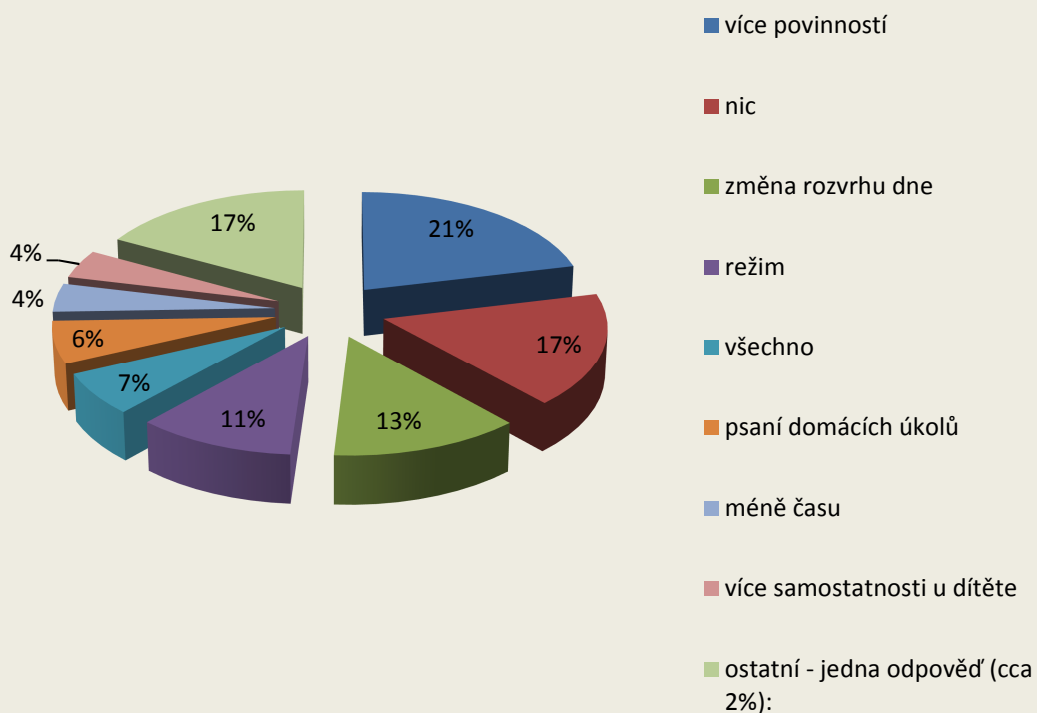


Z odpovědí respondentů našeho dotazníkového šetření vyplývá, že 89% dětí v předškolním věku má aktivní zkušenost s hraním elektronických her. Toto číslo není nijak překvapivé, vždyť na tohle téma bylo publikováno v posledních letech bezpočet výzkumů a analýz. Protože jsme nezjišťovali, zda povaha her, kterým se zkoumaný vzorek předškoláků věnuje, je spíše naučná, násilná, zábavná či jiná, nemůžeme se vyjádřit ke konkrétním dopadům, ale jistě je třeba zmínit, že střídání podnětů na monitoru počítače má vliv na vlastní vývoj mozku. Může dojít k „přestimulování“ a následně až k možnému rozvoji ADHD (Langmeier, Krejčířová, 2007, str. 303). Nezřídka jsou televize a počítač častými společníky dnešních dětí. Krize rodiny a nárůst rozvodovosti až na 45% (Helus, 2007, str. 148), nás vedou k zamyšlení nad funkčností dnešní rodiny, která má přímý vliv na zapojení dítěte do jejího chodu jako právoplatného člena společenství, kde je možno se seberealizovat a spolupracovat s ostatními členy. Můžeme tedy konstatovat, že způsob trávení volného času 6 letého dítěte u obrazovky počítače není příliš vhodný z hlediska vývoje mozku a CSN ani z hlediska naplnění potřeby sounáležitosti a spolučnosti s ostatními členy rodiny.

### 2.1.9. Očekávané změny v rodině

9. Co očekáváte, že se v chodu Vaší rodiny nástupem dítěte do školy změní?	
více povinností	10
nic	8
změna rozvrhu dne	6
režim	5
všechno	3
psaní domácích úkolů	3
méně času	2
více samostatnosti u dítěte	2
ostatní - jedna odpověď (cca 2%): citlivost, znalosti, vyzrálost, radost, zodpovědnost, rozvoj, starosti, kamarádi	8

**Graf č.9 Co očekáváte, že se v chodu Vaší rodiny nástupem dítěte do školy změní?**



V první otevřené otázce ze dvou závěrečných se 21% rodičů vyjádřilo, že v chodu domácnosti se nástupem dítěte do školy zvýší objem povinností, naopak 17% si myslí, že se nezmění nic. To je zajímavý výsledek vzhledem k tomu, že tyto dvě položky s nejvyšším skóre jsou téměř na opačné straně názorového spektra. Je velmi pravděpodobné, že rodiče, kteří předpokládali, že se nezmění nic, mají starší dítě, které již školu navštěvuje, a proto rodina přivykla každodenním úkonům, spojeným s domácí přípravou na školu. Je ale také možné, že tito rodiče nepřikládají školní docházce a povinnostem s ní spojené takovou důležitost, aby jim změnila životní styl či rytmus.

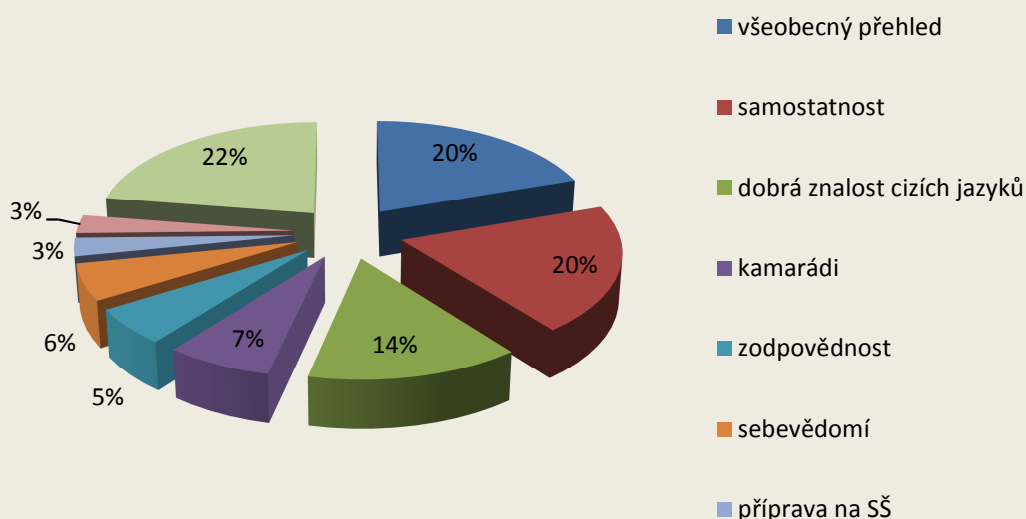
Rodiče, kteří naopak napsali, že budou mít více povinností, se staví zodpovědně k práci, kterou budou s dítětem dennodenně sdílet a stejně pravděpodobně ti, kteří se vyjádřili v tom smyslu, že se rodině změní rozvrh dne (13%) a režim (11%). 4% respondentů již dovozuje, že bude méně času (volného) a 6% už konkretizuje změnu ve smyslu psaní domácích úkolů a též 4% vidí jako změnu v chodu domácnosti projevy samostatnosti u svého dítěte. Zajímavý názor projevilo 7% rodičů, jejichž předpoklad je takový, že se změní úplně vše, což můžeme chápat jako změnu jak pozitivní, tak negativní. V 1 – 2% se pak objevují spíše očekávané změny v postojích dítěte, než v chodu rodiny (citlivost, znalosti, vyzrálost u dítěte atd.).

Nástupem do školy se jistě změní v rodině mnohé. Škola jako instituce, která připravuje dítě na budoucí profesi a na život ve společnosti, socializuje ho a kultivuje, by měla být v hodnotovém měřítku rodiny na předních příčkách. Postoj rodiny ke vzdělávání přímo ovlivňuje jeho školní úspěšnost, proto můžeme konstatovat, že jestliže se v našem průzkumu prokázalo, že 83% rodičů změny odpovídající důležitosti počátku školní docházky předpokládá a zodpovědně se na ně připravuje, pak postoje těchto rodičů jsou přiměřené situaci.

### 2.1.10. Obohacení školou mimo oblast vzdělávání

<b>10. Jak očekáváte, že škola Vaše dítě do budoucna obohatí, kromě samotného obsahu vzdělávání (matematika, český jazyk, cizí jazyky atd.)?</b>	
všeobecný přehled	14
samostatnost	14
dobrá znalost cizích jazyků	10
kamarádi	5
zodpovědnost	4
sebevědomí	4
příprava na SŠ	2
smysl pro povinnost	2
ostatní - po jedné odpovědi (1%): názor, trpělivost, rozhodování, řád, logické uvažování, chování, orientace ve společnosti a sociálních vztazích, respekt, podpora zvědavosti, autorita, práce v kolektivu, zvládnutí prohry, komunikativnost, dravost, cílevědomost, výchova k občanství	16

**Graf č.10 Jak očekáváte, že škola Vaše dítě do budoucna obohatí, kromě samotného obsahu vzdělávání (matematika, český jazyk, cizí jazyky atd.)?**



Význam vzdělávání mimo samotný obsah vyučovaných předmětů vidí 20% rodičů v osvojení všeobecného přehledu a stejný počet v získání samostatnosti u jejich dítěte. Další nejvyšší počet procentních bodů má pak dobrá znalost jazyků, což je jistě ovlivněno skutečností, že výzkum byl realizován na ZŠ s rošířenou výukou jazyků. Kamarádství jako hodnota zprostředkovaná prostředím školy, je důležité pro 7% rodičů a projevy zodpovědnosti a samostatnosti u 5 a 6% respondentů. Po 3% pak zapsali rodiče položky přípravu na střední školu a smysl pro povinnost. Na tomto grafu můžeme vysledovat i položky jako je trpělivost, rozhodování, řád, logické uvažování (překvapivě jen 1%), chování, orientace ve společnosti a sociálních vztazích, respekt, podpora zvědavosti atd. také po jednom procentním bodu. Všeobecný přehled spolu se samostatností tedy rodiče nejvíce očekávají jako obohacení školou krom samotné edukace, z čehož můžeme usuzovat, že pro tento vzorek respondentů je v procesu vzdělávání podobně důležitá stránka edukační jako stránka socializační.

## 3. Závěr

### 3.1. Vyhodnocení výsledků šetření

Předkládaná bakalářská práce se věnovala zkoumání dítěte v předškolním, respektive raně školním věku z hlediska vývojové psychologie. Zjistili jsme, že informace o školní zralosti rodiče účastníci se anonymního dotazníkového šetření získávají valnou většinou od pedagogů v MŠ a podstatná část posuzuje tento stav zcela samostatně, bez rad a doporučení odborníků. Z výsledků vyplývá, že rodiče považují školní zralost a připravenost za důležitou a nějakým způsobem se jí věnovali téměř všichni z dotazovaných. Odklad školní docházky na školní rok 2012/2013 žádala necelá čtvrtina dotázaných a 6% dětí přišlo k zápisu po odkladu z loňského roku. V tomto čísle můžeme vysledovat jistý trend posledního vývoje směrem k poklesu odkladů školní docházky, způsobený zpřísněním kritérií a finanční úhradou posledního roku v MŠ.

Poukázala jsem na rozdíl mezi školní připraveností a školní zralostí, na to, že mnozí rodiče upřednostňují způsobilost ke vzdělávání před zralostí, která zahrnuje i přiměřený sociální a emocionální stupeň zralosti. Zjistili jsme, že 37% rodičů si myslí, že do výbavy školsky zralého dítěte patří i schopnost základní obsluhy PC, která se jeví z hlediska zdravého a harmonického vývoje dítěte v 6 letech zcela irelevantní. Valná většina respondentů, tj. 88% se shodla na tom, že prostředí rodiny i mateřské školy se podílí na rozvoji dětí přibližně stejnou měrou, takže rodiče nepředpokládají, že dítě připraví na školu pedagogové v mateřské škole a ani si nemyslí, že nesou zodpovědnost za připravenost dítěte zcela sami, krom 11% rodičů, kteří spoléhají především na prostředí rodiny.

Konkrétní oblasti, ve kterých předškoláci vynikají, tedy mají pro ně vlohy, či jsou tím směrem více stimulováni, jsou především samostatnost, všeobecný rozhled a početní dovednosti. Ve výsledku se objevují prvky emoční a sociální zralosti, konkrétně trpělivost jako dovednost s nejnižším skóre a samostatnost naopak s jedním z nejvyšších. Celkem 88% dětí z našeho průzkumu je již v předškolním věku organizováno v nějakém zájmovém útvaru. Můžeme tedy uvažovat, zda se nejedná o přetěžování dětí ze strany rodičů, kteří dítě stimulují ve věku, kdy má být dán prostor pro volnou hru a organizovaného času by mělo být přiměřeně úrovni

psychologického vývoje. Nepotvrdil se tedy předpoklad, že organizovanost v zájmových kroužcích začíná až nástupem dítěte do školy, ale dnes je tato oblast často realizována už u předškolních dětí.

Potvrdil se předpoklad, že valná většina předškoláků má aktivní zkušenost s elektronickými hrami. Aktuálně diskutované téma, tedy vliv sledování televize a hraní počítačových her na vývoj mozku a na imitaci chování (např. agresivity), se v našem průzkumu ukázalo jako relevantní, protože se týká téměř celého sledovaného vzorku 5 – 7 letých dětí. Chod rodiny podle našeho průzkumu ovlivní nástup dítěte do školy poměrně značně, protože se prokázalo, že 83% rodičů změny odpovídající důležitosti počátku školní docházky předpokládá a zodpovědně se na ně připravuje, a tedy postoje rodičů jsou pro dítě příznivé. Všeobecný přehled spolu se samostatností rodiče nejvíce očekávají jako přímý důsledek docházky svého dítěte do školy, krom samotné edukace, z čehož můžeme usuzovat, že pro tento vzorek respondentů je v procesu vzdělávání stránka socializační také důležitá.

Závěrem nutno zdůraznit, že odpovědi získané vyhodnocením anonymních dotazníků jsou ovlivněny prostředím školy, kterou ZŠ Kladno, C. Boudy 1188 je. Škola s dlouholetou tradicí rozšířené výuky cizích jazyků láká především ty rodiče, kteří jsou na vzdělání svých dětí zainteresováni a proto je vzácnost potkat zde dítě např. ze znevýhodněného prostředí, s velmi nízkou inteligencí či postižením, protože nároky na žáky jsou zde vyšší. Rodiče žáků této školy jsou zpravidla lidé s vysokoškolským vzděláním, aktivně se podílí na chodu školy prostřednictvím rady rodičů a vyjadřují spokojenost s tím, že jejich děti jsou na škole tradičně „výběrové“, a je pravdou že klima školy i sami žáci hodnotí jako příznivé, přátelské a inspirativní. Jsou v pravém slova smyslu pyšní na školu, kde se vzdělávají, a to je jistě dobrou vizitkou učitelů, vedení školy i žactva. Požadavek na inkluzivní vzdělávání bez rozdílu školy, které má být realizováno bez finančních a vzdělanostních podpor, se zdá z této perspektivy těžko proveditelný. Proto v závěru pojednám o fenoménu v českém školství častém a přijímaném s velkou tolerancí. Nerovnost ve vzdělávání je v určitých momentech dána prostředím, učiteli, tradicím, ale i očekáváním žáků a rodičů. Proto je třeba vždy pečlivě vážit kroky, které jsou v této oblasti podnikány.



## **3.2. Nerovnost ve vzdělávání**

### **3.2.1. Rozdílnost v inteligenci a nerovnost ve vzdělávání**

Vlastnostmi a vývojem dítěte se zabývají mimo pedagogiku i jiné vědy a tato zkoumání mají nepřeberné množství výstupů. Pro pedagogiku je rozhodující kognitivní charakteristika dítěte a sociokulturní a socioekonomické poměry v rodinách těchto dětí. Inteligenci je možno rozdělit podle Gardnera na sedm nezávislých druhů s dodatkem, že stále diskutovaným problémem je otázka dědičnosti inteligence. Co se týče etnických rozdílů v inteligenci, Průcha (2002) uvádí výzkum českého psychologa a pedagoga V. Příhody z r. 1927, kde jsou uvedeny výsledky IQ testů zadaných zástupcům čtyř evropských národností. Dodnes se vedou spory o tom, zda se jednalo a jedná o vrozenou inteligenci, vlastní konkrétnímu národu, nebo inteligenci související se sociálním, hospodářským a kulturním prostředím. Výzkumem I. Švandy z roku 1989 se dokazuje rozdílnost učebních předpokladů, které mají přímý důsledek pro edukační procesy, ovšem mají také vztah k sociokulturnímu profilu rodin zkoumaných žáků.

Současná česká společnost se více a více sociálně diferencuje a tím se diferencují i studijní předpoklady dětí. Co se týče tzv. teorie deficitu, je nejznámější práce amerického profesora Jensena, který se zabýval geneticky danými rozdíly v inteligenci u různých sociálních a rasových skupin obyvatelstva. Na základě svých zjištění doporučoval přizpůsobit testy schopností a zpřístupnit tak vzdělání dětem ze znevýhodněných prostředí. Tuto teorii podpořil i psycholog německého původu Hans Eysenck. Naopak Fontana publikoval r. 1997 názor, že neexistuje přesvědčivý důkaz o roznosti inteligence mezi rasami na základě jejich genetické podmíněnosti. V USA byla reakcí na Jensenovy teorie tzv. pozitivní diskriminace, od které se v současnosti ustupuje. Z Jensenovy-Eysenckovy teorie vznikla interdisciplinární teorie kulturního a jazykového zaostávání, deprivace, kterou rozporoval americký vědec H. Ginsburg.

Další, kdo přispěl do diskuse o determinantách edukačních procesů, byl Ch. Jencks, který r. 1975 dospívá k názoru, že je mylné se domnívat, že zavedení jednotné školy pro různě diferencované skupiny žáků znamená rovnost šancí. Výzkumný pracovník v USA James Coleman dospěl na základě svých šetření k názoru, že prospěch žáků je jiný podle etnické příslušnosti a řešení je v integraci žáků z minoritních etnik mezi běžné děti. Vliv dědičnosti na kognitivní dovednosti Průcha odhaduje (na základě několika pramenů např. dle údajů českého odborníka

M. Nakonečného) na 50 %, ale nelze přesně oddělit testy vliv dědičnosti a vliv prostředí. Bohužel, současné školství podle Jensckse selektuje i nadále žáky tak, že intelektové rozdíly mezi žáky ještě prohlubuje a tím se dostáváme k otázce, zda může vůbec školství odstraňovat nerovnosti ve vzdělávání mezi lidmi.

### **3.2.2. Sociální a jazyková determinovanost vzdělávání**

Co se týče determinant jazykových a sociálních, jsou k dispozici šetření prováděná u nás a na Slovensku. Tato šetření zjišťovala vliv sociálního prostředí ve vztahu ke vzdělávání, kde se potvrdilo, že nejsilnějším pozitivním faktorem je úroveň vzdělání rodičů, zejména matek. Menším faktorem se ukázala možnost sportovních, kulturních a jiných aktivit v dané lokalitě a nejméně působily faktory samotné školy.

Anglický vědec Basil Bernstein vytvořil teorii v oblasti determinant edukačních procesů a základem jeho teorie je, že úspěšnost žáků ve vzdělávání je dána jazykovým kódem, který si žák osvojil ve svém přirozeném prostředí a rozlišuje dva typy – kód rozvinutý a kód omezený. Tato teorie byla publikována v širším rámci jeho koncepce o socializaci jedince a sociální struktuře. Mnoho badatelů na základě svých výzkumů Bernsteinovu teorii podpořili a to především zkoumáním chování matek z nižších, dělnických tříd ke svým dětem. Toto jednání ovlivňuje děti už ve věku předškolním a nese sebou jazykový deficit u těchto dětí, oproti dětem z rodin „střední třídy“, kde mají rodiče (zejména matky) vyšší úroveň vzdělání. Deficit se pak zejména projevuje v dovednostech využívat jazykovou strukturu v rozličných situacích.

Naopak kritik Bernsteinovy teorie, sociolinguista W. Labov tvrdí, že malí Afroameričané žijící v USA mají bohatou slovní zásobu a dostatečné jazykové dovednosti, ovšem platné v jejich přirozeném prostředí, kdežto ve vzdělávacích institucích se vyjadřují neúplně, s pauzami, což je ale důsledkem „obraného chování“, které plyne ze sociální podřazenosti těchto dětí. Ani užívání formálního jazyka – tedy rozvinutého kódu (podle Bernsteina) dětmi na vyspělejších kognitivním stupni u Labova neobstálo. Označil jej totiž spíše za výmluvnost, tedy příliv slov s vágní informační hodnotou, které učitele uvádí v omyl a učitel jej hodnotí jako známku rozvinutého myšlení.

V ČR se již v 60. letech prováděl rozsáhlý výzkum, který podle Průchy (2002) dokazuje úzký vztah úrovně vzdělanosti rodičů a školního prospěchu jejich dětí. Také vyčísluje procentuálně rozdíl ve školních úspěších mezi dětmi z měst a dětmi z vesnic, kde městské děti měly prospěch do 1,5 průměru v 67% a podíl venkovských dětí s tímto výsledkem činil 33%. Dalšími faktory ovlivňující školní výsledky byly shledány: počet dětí v rodině, velikost bytu a majetkové poměry rodiny a pracovní doba rodičů. K přímému potvrzení Bernesteinovy teorie u nás ale zatím nedošlo.

## 4. Seznam použité literatury:

BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ, V. Školní-zralost, Computer Press, a. s., Brno, r. 2010, ISBN 978-80-251-2569-4.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HELUS, F. Psychologické problémy socializace osobnosti. SPN Praha 1976, 14-550-76.

HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9

LANGMEIER, J. Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.

MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-853-8.  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY,  
<http://www.msmt.cz/file/21992>, <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb>.

PÁVKOVÁ, J. a kol. Pedagogika volného času, 4. Vyd., Praha: Portál, 2008 ISBN 978-80-7367.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte, 5. vyd., Praha, Portál, 2007, ISBN 978 – 80-7367-263-8.

PIAGET, J., Psychologie inteligence, Praha: SPN, 1966, 1.vyd, MDT 159.955:159.95(021)

PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 88.

PRŮCHA, J. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. Pedagogika, 25, 1975, č. 1, s. 15 – 32.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VÝROST, J., – SLAMĚNÍK, I. (eds.) Sociální psychologie. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 199.

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.